

Polonistyka. Innowacje

Numer 1, 2015

DOI: 10.14746/pi.2015.1.1.9

Małgorzata Wójcik-Dudek

Uniwersytet Śląski, Katowice

Polonistów portret własny?***The self portrait of Polish language teachers***

Abstract. The article makes an attempt to characterize a Polish language teacher who works in a secondary school. The author uses Polish lessons reports which teachers fill out and tries to make generalizations concerning methodological solutions introduced by the teachers. Opinions of Polish language teachers who implement objectives developed as a part of ‘Tools in Action’ programme were used to analyse such elements of a lesson as: motivation situation, the topic of a lesson or innovations introduced by the teachers to already prepared lesson plans. The teachers’ comments and suggestions which were included in the reports allowed to characterize the image of a Polish language teacher and to describe selected areas of lessons. Due to their realization the perception of an educational thought inscribed within the idea of teaching as extensive humane project is possible during the Polish lessons in secondary schools.

Keywords: teaching, secondary school, education research.

Jednym z głównych celów projektu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*¹ prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych było wypracowanie przez zespoły nauczycieli i dydaktyków bazy narzędzi dydaktycznych, które umożliwiłyby realizację trzech obszarów treści nauczania wpisanych do podstawy programowej na poziomie szkoły gimnazjalnej: odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji, analizy i interpretacji tekstów kultury oraz tworzenia wypowiedzi.

Interesującym dopełnieniem projektu była kolejna akcja IBE *Narzędzia w działaniu*², w ramach której nauczyciele wdrażając i testując konkretne narzędzia, poddawali

¹ Zob. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html> (dostęp: 3.03.2015).

² Zob. <http://eduentuzjasci.pl/zadania> (dostęp: 3.03.2015).

je merytorycznej i metodycznej ocenie. Poloniści uczestniczący w tym przedsięwzięciu zostali zobligowani do wypełnienia raportów-sprawozdań z przebiegu lekcji.

Nadesłane raporty dostarczyły ogromnego materiału badawczego, którego analiza wzbogaci dotychczasową wiedzę na temat praktykowania dydaktyki języka polskiego w gimnazjum. Akcja, oprócz propozycji dobrych praktyk, czyli konkretnych zadań mających na celu z jednej strony integrację działań edukacyjnych z zapisami obowiązującej podstawy programowej, a z drugiej inspirowanie do poszukiwania i wdrażania nowych rozwiązań metodycznych, była również okazją dla biorących w niej udział szkolnych polonistów na swoistego rodzaju autorefleksję. Kategoria ta, choć tak ważna, jeśli nie kluczowa, dla rozwoju świadomości metodycznej, z trudem poddaje się statystycznym opisom. Jednak to właśnie na potrzebę inspiracji, porównywania, mierzenia się z nieznanym poloniści zwracali szczególną uwagę w listopadzie 2014 roku podczas warsztatów przeprowadzonych przez osoby wspierające nauczycieli³.

Parametry portretu

Wydaje się, że szczególnie istotnym aspektem, aczkolwiek niełatwo poddającym się badaniu, jest profil, nazwijmy go dydaktycznym, nauczyciela biorącego udział w przedsięwzięciu IBE. Materiału do interesującego mnie zagadnienia dostarczyły raporty wypełniane przez uczestników projektu po wdrożeniu kolejnego narzędzia dydaktycznego. Ich zróżnicowane podejście do zaproponowanych narzędzi okazało się istotne dla nakreślenia sylwetek polonistów. Spośród wielu interesujących obszarów wzięłam pod uwagę te, które udało się wyodrębnić z raportów i poddać w miarę wnikliwej analizie. Są to: sytuacja motywacyjna nieprzewidziana przez autora narzędzia, a zaproponowana przez nauczyciela testującego propozycję dydaktyczną; sposoby formułowania tematu lekcji oraz propozycje w zakresie przeformułowania lub wzbogacenia narzędzi wybieranych przez polonistów.

Wymienione obszary sytuują się w przestrzeni szeroko rozumianej polonistycznej inwencji, kategorii, która chcąc nie chcąc, została nieco ograniczona formułą testowania poszczególnych narzędzi. I choć przygotowane w ramach przeprowadzonego projektu

³ Jako osoba wspierająca szkolnych polonistów wspomagałam wdrażanie 204 jednostek lekcyjnych i przeanalizowałam tyleż raportów. Nauczyciele wchodzący w skład zespołu rekrutowali się z różnych środowisk, począwszy od małych gimnazjów w niewielkich miejscowościach, a skończywszy na szkołach w dużych miastach wojewódzkich. Podczas warsztatów przeprowadzonych przez osoby wspierające wszyscy poloniści deklarowali dobrowolność uczestnictwa w projekcie, uzasadniając swój udział chęcią podnoszenia kompetencji i poszukiwaniem inspiracji.

zadania z pewnością inspirowały nowymi pomysłami i rozwiązaniami dydaktycznymi⁴, zachęcając tym samym nauczycieli do „dobrych praktyk”, to jednak oni sami pragnąc rzetelnie wdrożyć narzędzia, nierzadko rezygnowali z samodzielności, która mogłaby „zafałszować” realizację poszczególnych ćwiczeń, a co za tym idzie wpłynąć na obiektywizm badań. Z analizy raportów wynika, że choć taka praktyka nie była częsta, to jednak nie można jej zupełnie wykluczyć.

Mimo podejmowanych wysiłków nie udało się na podstawie raportów wypełnianych przez nauczycieli scharakteryzować metodologii czytania tekstu literackiego. Przyczyn niepowodzenia należałoby upatrywać z jednej strony w specyfice konstrukcji zadań wchodzących w skład poszczególnych narzędzi, która raczej nie pozwalała na swobodny wybór metodologii, a z drugiej – w koncepcji całego projektu, zakładającej uwolnienie interpretacji od dominacji strukturalizmu, ciągle jeszcze silnie reprezentowanego na lekcjach polskiego, na rzecz polimetodologii przystosowanej do możliwości, a co najważniejsze, reagującej na potrzeby ucznia gimnazjum.

Prawdopodobnie wnioski wyprowadzone z nauczycielskich raportów mogłyby być przyczynkiem do analizy ważnego aspektu pracy w szkole, a mianowicie ukrytego (wewnętrznego) programu nauczyciela, który - jak pisze Hanna Rylke - niejednokrotnie bardziej wpływa na kształtowanie postaw uczniowskich i proces nauczania niż deklaracje dotyczące poglądów, opinii czy ustalonego programu nauczania. Ten wewnętrzny program nauczania jest tworzony przez uczucia, zachowania i potrzeby, które często nie są uświadamiane; ma jednak duży wpływ na nauczanie i relacje z uczniami (Rylke, Klimowicz 1992, 34–35, Rusek 2005, 218).

Jaki zatem obraz polonisty można wyczytać z lektury nauczycielskich raportów?

Nauczyciele w większości traktowali zaproponowane zadania jako punkt wyjścia do budowania lekcji, która, aby móc spełnić warunek spójności, wymagała wielu uzupełnień.

⁴ Widać, że autorzy zadań inspirowali się bogatą literaturą metodyczną, szczególnie pracami poświęconymi alternatywnym sposobom kształcenia. Choć zadania nie zostały wyposażone w bibliografię metodyczną, to wydaje się, że są one pochodną badań i propozycji dydaktycznych między innymi Jana Polakowskiego (*Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980), Bożeny Chrzastowskiej (*Lektura i poetyka*, Warszawa 1987), Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak (*Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002), Stanisława Bortnowskiego (*Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1992), Anny Janus-Sitarz (*Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009) czy Witolda Bobińskiego (*Drugi oddech polonisty. Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych*, Warszawa 1998). Oczywiście, powyższa lista nie jest zamknięta. Zupełnie inaczej przedstawia się dydaktyczna „świadomość” nauczycieli, choć problem ten okazał się trudny do zbadania, gdyż nauczyciele wypełniający raporty nie byli zobligowani do wskazywania literatury dydaktycznej. Jednakże lektura zapisu przebiegu lekcji pozwoliła na sformułowanie wniosku, że działania metodyczne są raczej intuicyjne i rzadko znajdują teoretyczne umocowanie.

Zresztą takie były założenia autorów narzędzi. Nie miały one być polonistycznymi gotowcami, ale raczej wskazywać drogę interpretacji, inspirować metodycznymi rozwiązaniami czy proponować pewne typy zadań do ewentualnego powtórzenia pod warunkiem, że spełniają one kryteria efektywności i dydaktycznej atrakcyjności. Bywali jednak i tacy poloniści, którzy zaproponowane narzędzia stosowali bez jakichkolwiek uzupełnień, zgłaszając przy tym zastrzeżenia dotyczące koncepcji i budowy zadań. Najczęściej zwracali uwagę na swoistego rodzaju niekompletność poleceń, których w ich opinii było zbyt mało, aby przeprowadzić pełną lekcję. Najczęściej takie zarzuty formułowane były pod adresem zadania dotyczącego *Hebanu* Ryszarda Kapuścińskiego, choć przecież opis dołączony do tzw. koszyka narzędzi⁵ wyraźnie wskazywał, że zestaw zadań jest „wprowadzeniem do lekcyjnej analizy cytowanego fragmentu”⁶.

Jednak znakomita większość polonistów biorących udział w akcji zdecydowała się włączyć wdrażane zadania do zaprojektowanej przez siebie lekcji i właśnie taka praktyka dostarcza najbardziej interesującego materiału do analizy.

Sytuacja motywacyjna – studium przypadku

Lektura raportów skłania do wyodrębnienia co najmniej trzech typów sytuacji motywacyjnych proponowanych przez nauczycieli biorących udział w badaniu. Przywołując konkretne zapisy z raportów, postaram się je sklasyfikować.

1. *Człowiek boże igrzysko* Jana Kochanowskiego⁷

Aby lekcję rozpocząć „mocnym uderzeniem”, które miało za zadanie przykuć uwagę i zaciekać uczniów, puściłem na początek fragment utworu *Master of Puppets* Metalliki. Wyjaśniłem uczniom, że utwór *Pan marionetek* opowiada o kontroli, jaką nad życiem człowieka mogą mieć narkotyki. Poprosiłem o podanie przykładów tekstów kultury, w których występuje motyw kontroli nad życiem człowieka. Uczniowie wymienili *Matrixa*, jedna osoba oglądała *Truman's Show*, padło kilka tytułów filmów SF, których nie znałem, *Dekalog* Kieślowskiego musiałem dodać od siebie. Wszystkie tytuły zapisaliśmy. Konkluzją było stwierdzenie, że człowiek jest żywo zainteresowany wolną wolą i tym, czy przypadkiem nie jest manipulowany (przez innych ludzi, media, narkotyki, jakąś wyższą siłę). Potem mogłem wprowadzić informację na temat *theatrum mundi* i zaprezentować jego antyczny rodowód. Naturalnie pojawił się Szekspir, Kochanowski, Szyborska

⁵ Zob. <http://eduentuzjasci.pl/zadania/baza-zadan.html> (dostęp: 3.03.2015).

⁶ Zapis w materiałach przygotowanych dla nauczycieli przez IBE.

⁷ Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/309> (dostęp: 3.03.2015).

i fragmenty tych utworów, które uznałem za stosowne przywołać, aby obrazowo przedstawić motyw. Kolejnym etapem było wprowadzenie wiersza *Człowiek boże igrzysko* i jego analiza według zadań jednostki wdrożeniowej.

Uczniowie byli bardzo zainteresowani koncepcją *teatru świata* i żywo o niej dyskutowali. Cieszyli się, kiedy mogli np. podać przykłady filmów realizujących tę koncepcję, których nie znałem. Chyba trochę znużeni już moją wszechwiedzą byli zadowoleni, mogąc wejść w rolę mentorów. Poza tym dyskusja była bardzo ożywiona i obfitowała w interesujące pytania⁸.

2. *Blamaż pod Wiedniem*⁹

Lekcję rozpocząłem krótką dyskusją wprowadzającą na temat tego, jakie filmy uczniowie oglądają i czy je sobie polecają. Na tablicy sporządziliśmy ich listę. Zapytałem, jak często korzystają z filmowych rekomendacji swoich kolegów. Następnie spytałem, które filmy chcieliby mi polecić i jak zachęciłoby mnie do ich obejrzenia.

3. *Heban Ryszarda Kapuścińskiego*¹⁰

Zajęcia zaczęłam od prozaicznego pytania, które skierowałam do uczniów: „Czy macie dziś czas po lekcjach? Jakie macie zaplanowane zajęcia? Czy znajdzie się tzw. czas wolny?” Większość z nich zdecydowanie stwierdziła, że mają zaplanowane zajęcia muzyczne, sportowe bądź językowe. Ponadto należy przygotować się do sprawdzianu z chemii. Raczej nie przewidywali spotkań towarzyskich. Doszli do wniosku, że są bardzo zajęci.

4. Dziecko w siłach reklamy – wiersz *Clarence Shela Silversteina*¹¹

Chciałam urozmaicić zajęcia, dlatego też poprosiłam o przygotowanie przykładowych reklam na nośnikach elektronicznych, które ożywiły lekcję i spodobały się uczniom.

W pierwszym przypadku sytuacja motywacyjno-problemowa jest na tyle rozbudowana, wieloaspektowa i wielopiętrowa, że interpretacja fraszki Kochanowskiego stanowi jedynie dodatek do dyskusji, która rozgorzała po wstępie urozmaiconym w kulturowe egemplifikacje. W takim ujęciu nauczyciel jest znawcą, przewodnikiem, który choć chętnie dzieli

⁸ Poniższe fragmenty są wypowiedziami nauczycieli. Oprócz skrótów, wprowadziłam do tekstów także inne drobne zmiany. Taka ingerencja była powodowana przede wszystkim troską o spójność wypowiedzi, która z uwagi na umieszczanie jej w tabelach raportu często ulegała zaburzeniu.

⁹ Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/302> (dostęp: 3.03.2015).

¹⁰ Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/110> (dostęp: 3.03.2015).

¹¹ Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/194> (dostęp: 3.03.2015).

się swoją wiedzą z uczniem, to jednak może to doprowadzić do znużenia lub onieśmienia wywołanego doskonałą orientacją nie tylko w literaturze, ale również w innych dziedzinach sztuki. Mimo że polonista prawdopodobnie w tym przypadku przyjął kierowniczy, a nawet nieco autorytarny styl nauczania, to jednak odnotowuje fakt wywiązania się dyskusji dotyczącej teatru świata. Miała ona jednak miejsce wtedy, gdy pozwolił uczniom na swobodne wyliczenie tytułów filmów, które okazały się doskonale znane nastolatkom, a zupełnie nic nie mówiły nauczycielowi.

Inny rodzaj sytuacji motywacyjnej prezentują wypowiedzi zawarte w raportach z lekcji dotyczących *Blamażu pod Wiedniem* i *Hebanu*. Pytania zadawane przez nauczyciela, formułowane niby *ad hoc* sprzyjają naturalnej atmosferze. Dotykają przede wszystkim kontekstu osobistego, a uczeń może odnieść wrażenie, że nauczyciel pragnie go poznać lepiej, a tym samym lepiej zrozumieć. Pytania o ulubione filmy, formy spędzania wolnego czasu mogą „otworzyć” ucznia, budować nie szkolną, a bardziej prywatną atmosferę na lekcji. Nauczyciel jest raczej partnerem dialogu, w którym zajmuje podobną lub taką samą pozycję jak jego uczeń.

Kolejna sytuacja motywacyjna jest współtworzona przez ucznia, który sam dostarcza materiału egzemplifikacyjnego w postaci wybranych przez siebie reklam telewizyjnych. Otwarcie nie tylko na propozycję ucznia, ale zapewne również i na uzasadnienie jego wyboru sprawia, że ta część lekcji może być niezwykle wiarygodna dla młodego człowieka, gdyż pozwala mu na prawdziwe zaangażowanie się w prezentację swojej propozycji, natomiast w dyskusji z nauczycielem i innymi gimnazjalistami na prawdziwe negocjacje dotyczące przygotowanej koncepcji. Wszystko to powoduje, że nauczyciel i uczeń biorą udział w lekcji, która okazuje się otwartym projektem, przestrzenią negocjacji, w której nieustannie konfrontuje się literaturę z życiem.

Temat lekcji

Stanisław Bortnowski w *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* upominał się o „twarz lekcji”, czyli o dobrze konstruowany temat (Bortnowski 2010, 99), który jest nie tyle przecież efektem wyobraźni, pomysłowości czy intuicji nauczyciela, ale przede wszystkim, wykładnią, jak chce Maria Nagajowa, rodzaju lekcji (Nagajowa 1995).

Oto kilka przykładów tematów, których analiza połączona z opisem działań nauczyciela i uczniów podczas zajęć, pomoże scharakteryzować rodzaj lekcji. Oglądowi zostały

poddane tematy związane z narzędziem „Ignacy Krasicki, *Lew i zwierzęta*”¹². Należy jeszcze raz podkreślić fakt, że nauczyciel wdrażając gotowe narzędzie, którego zadania generują pewne sytuacje dydaktyczne, nie może sobie pozwolić na pełną swobodę. Zatem tym bardziej warto przyjrzeć się tym elementom lekcji, które wydają się autorskie i stanowią pewnego rodzaju wartość naddaną.

Temat: Świat bajek Ignacego Krasickiego.

Zajęcia rozpoczęłam od głośnego odczytania bajki i wyjaśnienia niezrozumiałych dla uczniów słów. Następnie uczniowie przystąpili do wykonywania zadań – większość z nich wykonali samodzielnie, zad. 4 wykonaliśmy wspólnie, natomiast nad zad. 8 uczniowie pracowali w parach.

Temat zapowiada raczej lekcję podającą, może również ćwiczeniową. Po zaproponowanym „świecie bajek” można się spodziewać lektury kilku tekstów Krasickiego, a być może stworzenia katalogu postaci lub wyprowadzonych z tekstów morałów. Jednak idei szerokiej reprezentacji tego gatunku przeczy zapis lekcji w raporcie, z którego wynika, że uczniowie przeczytali tylko jedną bajkę i wykonali zadania.

Temat: Co należy wiedzieć o bajce?

Na początku lekcji zapytałam uczniów, jaki utwór nazywamy bajką. Uczniowie wskazywali cechy tego gatunku. Odnosili się do bohaterów zwierzęcych, morału, niezbyt rozbudowanej treści. Następnie zapytałam, do jakiego rodzaju literackiego należy bajka. I tutaj uczniowie mieli problem, ponieważ wierszowana forma kojarzy im się z liryką. W związku z tym poprosiłam o odczytanie bajki Krasickiego *Lew i zwierzęta*.

Pytanie postawione w temacie lekcji sugeruje lekcję problemową, podczas której uczniowie pracują na materiale literackim, dostrzegają nowe zjawisko, włączają je w znane już paradygmaty, a następnie systematyzują i utrwalają. Znow jednak okazuje się, że formuła tematu wynika prawdopodobnie z pewnych preferencji stylistycznych, a pytanie sygnalizujące problem do rozwiązania jest pozorowane.

Temat: Bajka uczy i wychowuje - interpretacja bajki Ignacego Krasickiego *Lew i zwierzęta*.

Lekcję rozpoczęliśmy od krótkiego przypomnienia postaci Krasickiego oraz cech charakterystycznych epoki, w jakiej tworzył. Następnie na zasadzie burzy mózgów

¹² Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/134> (dostęp: 3.03.2015).

wypisywaliśmy skojarzenia uczniów z pojęciem „bajka”. Pojawiły się m.in.: dydaktyzm, morał, wiersz, proza, krótka forma, alegoria. Notatkę zapisaliśmy w postaci „słoneczka”. Poprosiłam uczniów, by wymienili tytuły bajek poznane w ciągu wszystkich lat nauki w szkole. Krótko rozmawialiśmy o tym, jakie cechy przypisywano zwierzęcym bohaterom. Chętny uczeń odczytał bajkę Krasickiego *Lew i zwierzęta*. Następnie każdy otrzymał kartę pracy – zadania 1 do 8 – nad którą pracował samodzielnie przez ok. 15 min.

Choć temat lekcji zapowiada interpretację bajki, to przez przywołanie hasła „Bajka uczy i wychowuje” steruje nią i ogranicza jej przeprowadzenie, ponieważ zamiast otwierać utwór na odczytania współczesne, zamyka go w kontekście oświeceniowym. Wydaje się, że potwierdzeniem tego wniosku może być komentarz innego nauczyciela realizującego tę samą jednostkę lekcyjną, jednak opatrzoną innym tematem.

Temat: Jaki morał zawiera bajka Ignacego Krasickiego *Lew i zwierzęta*?

Wszystkie zadania uczniowie wykonywali w 4-osobowych grupach. Każdy z uczniów dostał skserowany pakiet zadań i po uzgodnieniach odpowiedzi w grupie wpisywał na swoją kartę odpowiedzi. Na początku lekcji jeden z uczniów odczytał głośno tekst bajki, a potem treść zadania nr 1. Uczniowie uzgadniali odpowiedź w grupach, a potem każda z grup czytała swoją odpowiedź. Wszystkie grupy, oprócz jednej, wybrały odpowiedź prawidłową. Grupa, która wybrała odpowiedź niepoprawną (D), została poproszona o uzasadnienie wyboru. Okazało się, że uczniowie zbyt pobieżnie przeanalizowali wypowiedzi bohaterów i dlatego wybór odpowiedzi nie był poprawny. Po przedstawieniu racji pozostałych grup uczniowie zrozumieli, na czym polegał błąd i zmienili odpowiedź na prawidłową.

Temat w postaci pytania sugeruje pracę badawczą uczniów. Mimo że nauczyciel zdecydował się na kartę pracy, to jednak temat został skorelowany z działaniami uczniów. Dostarczony im materiał musiał zostać przecież rozpoznany, problem nazwany, rozwiązanie zaproponowane przez jedną z grup skonfrontowane z innymi pomysłami, a w konsekwencji przyjęte do katalogu możliwych rozwiązań lub skierowane do poprawy.

Temat: Ignacy Krasicki o sztuce autopromocji w bajce *Lew i zwierzęta*.

Największe zainteresowanie wzbudziły kontrowersje dotyczące przesłania bajki, które nie zgadza się z wymagającymi prawami rynku pracy. Uczniowie uznali je za nieaktualne. Uczniowie pracowali z tekstem oraz kartami pracy z zadaniami

do tekstu. Pracę poprzedziła heureka na temat autoprezentacji oraz stereotypów czy stereotypowego przypisywania cech.

To chyba najciekawszy temat lekcji dotyczący bajki Krasickiego kończącej się morałem „Ten najlepszy, co się najmniej chwali”. Lekcja odbyła się w ramach godziny wychowawczej. Temat wydaje się zaskakujący, gdyż zestawia oświeceniową bajkę z autopromocją, zjawiskiem tak przecież ważnym we współczesnym skomercjonalizowanym świecie. Nauczyciel, łącząc stare z nowym, osiągnął jeszcze jeden, wcale nieoczywisty i niełatwy cel. Warunkiem jego osiągnięcia jest uczciwość wobec ucznia. To dzięki niej polonista stwarza takie sytuacje dydaktyczne, które umożliwiają weryfikację prawd wpisanych w tak zwany uniwersalny kanon.

Jak widać, konstrukcja tematów sugeruje różnorodne podejście nauczyciela nie tyle do konkretnej lekcji, co do uczenia literatury. Tezę tę wspierają także różne realizacje tego samego narzędzia. I tak, temat „Kto nie bał się rozmawiać ze śmiercią? – Wisława Szymborska *Wywiad z Atropos*”¹³ stwarzał możliwość wyliczenia na początku lekcji postaci literackich, które miały kontakt z upersonifikowaną śmiercią. Powstał w ten sposób katalog bohaterów z „eschatologicznymi przygodami”.

Wiersz Szymborskiej stanowił również pretekst do refleksji nad gatunkiem publicystycznym, co znalazło swój wyraz w temacie „Jak przeprowadzić i zapisać wywiad? – W. Szymborska *Wywiad z Atropos*”. Temat w formie pytania wynikał z materiału przygotowanego przez nauczycielkę. Uczniowie otrzymali fragmenty wywiadu z Wojciechem Cejrowskim i na ich podstawie formułowali cechy tego gatunku. Zapisane wnioski posłużyły jako swoistego rodzaju matryca wywiadu, która została później wykorzystana podczas interpretacji wiersza Szymborskiej.

Na szczególną uwagę zasługują jeszcze dwa tematy. Pierwszy z nich nie wydaje się wcale oryginalny, jednak, aby wyjaśnić, na czym polega jego nietuzinkowość, należy odnieść się do zapisu lekcji z raportu nauczycielki:

Zagadnienie zaczęliśmy z uczniami omawiać od określenia, z czym kojarzy im się termin *przysłowie*. Padały różne skojarzenia m.in.: mądrość, sentencja, maksyma, porzekadło, złote myśli, puenta, zasady postępowania, nauki moralne, wychowanie. Uczniowie wspomnieli, że można przysłowia klasyfikować do określonych grup, np. dotyczące pogody, pór roku, mówiące o zasadach postępowania, przestrożach itp. Do każdej ze swych propozycji podawali przykład przysłowia,

¹³ Zob. <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/310> (dostęp: 3.03.2015).

które potwierdzało prawdziwość ich toku rozumowania. Następnie uczennica odczytała z ekranu tekst Jerzego Bralczyka i tak zainspirowani uczniowie podawali swoje propozycje tematu lekcji. Po ustaleniach brzmiał on „Przysłowia mądrością narodów”.

Wartość tego tematu polegałaby na tym, że jest wypadkową dobrze przemyślanej sytuacji motywacyjno-problemowej i znaczeń, jakie niesie tekst Jerzego Bralczyka. Dodatkowo, temat został zaproponowany i wynegocjowany przez uczniów zainspirowanych materiałem, nad którym mieli pracować.

Drugim przykładem tematu, który wskazuje na twórcze zaangażowanie uczniów w lekcję, jest „Stwórz własnego demota”. Lekcja dotyczyła, tak jak poprzednia, przysłów. Nauczyciel poprosił uczniów o stworzenie własnych demotyatorów wykorzystujących nie przysłowia, bo takie było polecenie w zadaniu, a antyprzysłowia. Taka aktywność uczniów oznaczała nie tylko pracę wyobraźni, pobudzenie inwencji, ale przede wszystkim wytrąciła ich z przyzwyczajenia do myślenia o przysłowiu jako skodyfikowanej frazie nazywającej raz na zawsze świat. Aby przysłowie mogło funkcjonować, musi zostać oswojone i parafrazując Mirona Białoszewskiego, „spróbowane sobą”. Zatem temat „Stwórz własnego demota” można przekształcić na „Stwórz własne antyprzysłowie”. Tworzenie antyprzysłowia oznacza wchodzenie w dialog z tradycją, ustalonymi dyskursami i poszukiwanie własnego samodzielnego języka, który „ułatwiałby zrozumienie siebie i świata” (Janus-Sitarz 2009, 1).

Innowacje nauczycielskie

Z lektury raportów nauczycieli można wyprowadzić jeszcze co najmniej jedną istotną kategorię dla dookreślenia sylwetki polonisty. Mam tu na myśli proponowane przez nauczycieli innowacje zadań, których wprowadzenie było skutecznym sposobem na zindywidualizowanie poszczególnych narzędzi. Wydaje się, że ta indywidualizacja nie była podyktowana jedynie koniecznością przystosowania narzędzi do potrzeb i możliwości konkretnych uczniów, ale stanowiła manifestację osobowości i zainteresowań nauczyciela. Dzięki kontekstowi osobistemu, np. informacji o ulubionych czy ostatnio przeczytanych książkach, własnym hobby lub miejscu wakacyjnych peregrynacji, nauczyciel na chwilę wychodzi ze swej roli. Taka praktyka nie była powszechnie stosowana lub, co możliwe, nie została przez nauczycieli odnotowana w raporcie. Oto dwie jej realizacje:

Lekcję zaczęłam od wprowadzenia na temat życia i twórczości Aleksandra Fredry. Pokazałam uczniom moje zdjęcia z zamku w Odrzykoniu, foldery turystyczne. Opowiedziałam o historii konfliktu, który stał się kanwą komedii. Przybliżyłam też istotę konfliktu między Rejentem a Cześnikiem, objaśniłam etymologię nazwisk mówiących głównych bohaterów. Następnie przeczytaliśmy informacje o Fredrze ze scenariusza lekcji, obejrzelśmy zdjęcia pomnika pisarza we Wrocławiu. Wyjaśniłam im, dlaczego pomnik przywędrował z Lwowa do Wrocławia razem z Kresowiakami.

Tekst Kapuścińskiego stał się przyczynkiem do wymiany opinii na temat Afrykańczyków. Podzieliłam się z uczniami wrażeniami z przeczytanej książki Doroty Katende *Dom na Zanzibarze*, w której polska autorka (miałam możliwość poznać ją osobiście) opowiada o swoim zauroczeniu Afryką. Przeczytałam fragment jej wspomnień z pobytu na Czarnym Łądzie.

Nauczyciele zostali zobligowani do wdrażania narzędzi i uzupełniania raportów. Przystąpienie polonistów do projektu IBE najczęściej było podyktowane podnoszeniem kwalifikacji, chęcią uczestniczenia w interesującym przedsięwzięciu czy zdobyciu inspirujących materiałów dydaktycznych. Nauczyciele tworzący grupę, z którą miałam okazję pracować, w większości legitymowali się ponad piętnastoletnim stażem pracy w szkole. Doświadczenie, jakie zdobyli w tym czasie, pozwoliłoby im na „zignorowanie” projektu. Jednak duże zainteresowanie badaniem świadczy o poszukiwaniu przez szkolnych polonistów sposobów na podnoszenie kwalifikacji, a może bardziej o zapotrzebowaniu na dobre praktyki wpisujące się w idee uczenia w zreformowanym gimnazjum. Uczenia uwzględniającego nie tylko zapisy nowej podstawy programowej, ale również formułę nowej matury – egzaminu sprawdzającego stopień osiągniętych wymagań również na trzecim etapie edukacyjnym.

Trudność wyczytywania informacji z nauczycielskich raportów – jak już pisałam - wynikała prawdopodobnie z faktu, że ich autorzy, chcąc jak najlepiej wywiązać się z obowiązku sprawdzenia narzędzia, często nie zdobywali się na ich modyfikację, sądząc, że takie działanie wpłynęłoby niekorzystnie na rzetelność badania. Być może dlatego lektura raportów generuje profil nauczyciela, który raczej bezkrytycznie realizuje zaproponowane zadania i wykazuje w raportach wysoki stopień osiągania wytyczonych celów. To nauczyciel, który często rezygnuje z interesującej sytuacji motywacyjno-problemowej, ponieważ nie została ona zaprojektowana w wykorzystywanym narzędziu, zamiast burzy mózgów czy dyskusji proponuje uczniowi powtórzenie, zamiast ciekawostek z życia twórcy wprowadza jego biogram. Podkreśla fakt sporządzania notatek, co często stanowi

najistotniejszą informację w sporządzonym raporcie. Odnotowuje formy pracy z uczniem, choć w sprawozdaniu wykazuje, że są one raczej metodycznym ozdobnikiem lekcji.

Jednocześnie nauczyciel polonista chętnie dyskutuje, słucha, pozwala uczniom na twórczą inwencję, a co najważniejsze, daje sobie i uczniowi prawo do mówienia własnym głosem, zaś własną opinię ilustruje interesującymi tekstami kultury, których obecność na lekcji nie wynika z podstawy programowej, ale z jego osobistych zainteresowań. W wielu aspektach nauczania jeśli nie jest mistrzem, to już na pewno niezwykle świadomym rzemieślnikiem, dla którego lista lektur zawarta w podstawie programowej jest możliwością, a nie koniecznością. Uświadomienie sobie tej wolności przez nauczyciela uruchamia konieczność jej wyzwolenia w uczniu. W takim układzie nauczyciel jest wyposażony w kategorię *habitus* – krytyczne nastawienie wobec otaczającego świata, które powinien pomóc wypracować swojemu podopiecznemu (Bourdieu 2007; Bourdieu 2001, Bourdieu 2005).

Wydaje się, choć być może to zbyt daleko idące wnioski po analizie tak niewielkiej próby raportów, że szkolna polonistyka, mam nadzieję nie tylko ta gimnazjalna, będzie za chwilę nieźle przygotowana do włączenia do edukacyjnej praktyki przekonania o konwersacyjności humanistyki, czyli przeświadczenia, że nie ma takiego opisu rzeczywistości, którego nie dałoby się zastąpić innym (Markowski 2013, s. 55). Oznacza to gotowość na rozwój polegający na zastąpieniu jednej opowieści inną, choć nie dlatego, że jest lepsza, ale dlatego, że bardziej pasuje do opisu naszej współczesności. Jeśli tak, to istnieje szansa, że szkoła uwierzy w przyszłość humanistyki, której gwarantem jest przekonanie, że „Humanistyka jest nazywaniem tego, co istnieje, a że żadna nazwa przez nią wymyślona nie jest niezastąpiona, jej prawdziwą misją jest nieustanna redefinicja rzeczywistości” (Markowski 2013, 55). Przykłady niektórych sytuacji motywacyjno-problemowych, formuł tematów czy zabiegów indywidualizujących proces nauczania wyczytanych z nauczycielskich raportów każą wierzyć, że ukryty program nauczyciela, choć jeszcze niepełnym głosem, to jednak dopomina się o myślenie nie tylko o lekcji języka polskiego, ale o humanistyce jako o „niedokończonym projekcie”¹⁴, który musi takim pozostać, by sprostać zadaniu redefiniowania świata i nas samych.

¹⁴ Określenie zainspirowane tytułem książki Agaty Bielik-Robson *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*, Kraków 2008.

Bibliografia:

- Bobiński Witold, 1998, *Drugi oddech polonisty. Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych*, Warszawa.
- Stanisław Bortnowski, 1992, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa.
- Bortnowski Stanisław, 2010, *Przewodnik po sztuce uczenia*, Warszawa.
- Bourdieu Pierre, 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przeł. Biłos P., Warszawa.
- Bourdieu Pierre, 2001, *Reguły sztuki*, przeł. Zawadzki A., Kraków.
- Bourdieu Pierre, 2007, *Szkic teorii praktyki*, przeł. Kroker W., Kęty.
- Chrzastowska Bożena, 1987, *Lektura i poetyka*, Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2002, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań.
- Markowski Michał Paweł, 2013, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków.
- Nagajowa Maria, 1995, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Polakowski Jan, 1980, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków.
- Rusek Marta, 2005, *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Rylke Hanna, 1992, *Ukryty program nauczyciela*, w: Rylke H., Klimowicz G., (red.), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć się życia z ludźmi*, Warszawa.
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/110> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/134> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/194> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/302> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/309> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://bnd.ibe.edu.pl/tool-page/310> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://eduentuzjasci.pl/zadania> (dostęp: 3.03.2015).
- <http://eduentuzjasci.pl/zadania/baza-zadan.html> (dostęp: 3.03.2015).

Małgorzata Wójcik-Dudek – adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Wyspiańskiego w Będzinie. Zainteresowania badawcze: dydaktyka w szkole ponadgimnazjalnej oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Autorka książki *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007).